

Ricerche

La psicologia della Gestalt come scuola di rispetto

Giuseppe Galli

Articolo ricevuto il 1° marzo 2012, accettato l'11 maggio 2012

Riassunto Il rispetto come “principio fenomenologico” implica che si debba intendere la realtà fenomenica con la stessa serietà con cui si tratta quella fisica. Il rispetto come “principio epistemologico” implica che nell’indagare il sé altrui il ricercatore debba stabilire un rapporto intimo e paritetico con l’altra persona. Non si tratta di un elemento accidentale, bensì di uno degli elementi epistemologici fondamentali del “campo”, nell’accezione data da Lewin alla coppia “azione-ricerca”. Il rispetto come “principio educativo” implica che nell’aver cura di un essere vivente si debba rispettare il suo ritmo di sviluppo, assieme alle sue condizioni e dinamiche interne.

PAROLE CHIAVE: Rispetto come principio fenomenologico; Rispetto come principio epistemologico; Rispetto come principio educativo; Teoria del campo; Psicologia della Gestalt.

Abstract *Gestalt Psychology as a School of Respect* - Respect as “phenomenological principle” means that one must respect phenomenal reality in the same way as physical reality. Respect as “epistemological principle” means that studying the self of the other the researcher must establish an intimate and equal relation with this person. This is not an accidental aspect, but one of the basic epistemological factors of the “field” in the sense of Lewin’s “action-research”. Respect as “educational principle” means that in the caring for a living being we must respect its inner factors and conditions and its rhythm of development.

KEYWORDS: Respect as “Phenomenological Principle”; Respect as “Epistemological Principle”; Respect as “Educational Principle”; Field Theory; Gestalt Psychology.



IN QUESTO SCRITTO MI PROPONGO di analizzare alcuni dei significati del concetto di rispetto e la loro pertinenza con la psicologia della Gestalt.

Il rispetto come principio fenomenologico

La teoria della Gestalt, in linea con le scuole fenomenologiche della filosofia, realizza una prima forma di rispetto assegnando alla realtà fenomenica lo stesso valore della

realtà fisica e biologica:

Quando la psicologia si pone come oggetto d’indagine il mondo fenomenico stesso, tutto ciò che in questo mondo avviene è per essa un dato di fatto non eliminabile: un’immagine postuma, una ispirazione, un sogno, una supposizione, un sentimento indistinto non meno del tavolo su cui io scrivo e degli uomini con cui io mi intrattengo [...] Tutto ciò che è vissuto in modo immediato

G. Galli - Dipartimento di Psicologia - Università degli Studi di Macerata (✉)
E-mail: galli@unimc.it



Attribution - Noncommercial - No Derivative Works 3.0

è realtà genuina che possiede esattamente la stessa dignità della realtà della fisica: noi la chiameremo realtà nel secondo significato.¹

L'atteggiamento adeguato per lo studio della realtà fenomenica viene così caratterizzato da Wolfgang Metzger:

Accettare innanzitutto il "dato immediato" così come esso è; anche se appare come non abituale, inatteso, illogico o insensato e anche se contraddice a convinzioni indiscusse o ad abitudini di pensiero molto familiari. Lasciar parlare le cose stesse, senza lasciarsi fuorviare da quanto ci è noto o abbiamo appreso, dall'"ovvio", dal sapere implicito, dalle esigenze della logica, dagli stereotipi linguistici o dalla povertà del nostro vocabolario. Accostarsi alla natura con rispetto ed amore e riservare semmai il dubbio e la diffidenza verso le premesse e i concetti con i quali si è tentato tradizionalmente di comprendere il mondo dei dati.²

Per indagare questo livello di realtà, lo psicologo dispone di due fonti: la propria coscienza, a cui può accedere direttamente, e la coscienza dell'Altro, direttamente inaccessibile. Per approfondire questi aspetti è utile partire dalla distinzione dei due grandi settori del microcosmo fenomenico: il settore della "oggettività fenomenica" (ciò che sta di-fronte con le sue qualità) e quello della "soggettività fenomenica" (il Sé con le sue qualità).

■ Il rispetto nello studio della oggettività fenomenica

Le ricerche sperimentali della scuola della Gestalt si sono svolte in gran parte sulla percezione visiva in risposta al quesito generale così formulato da Koffka: "perché vediamo le cose così come le vediamo?"

Nel caso della "oggettività fenomenica" si presume che «a parità di condizioni esterne, uno stesso evento venga percepito e descritto da più osservatori in modo strutturalmente identico».³ Almeno per le configurazioni pre-

gnanti, si ammette una sorta di interscambiabilità tra sperimentatore e soggetto. Wertheimer, nelle sue ricerche sul movimento apparente, parla di una percezione "spontanea", "univoca e "coercitiva", che si realizzava sia nei suoi colleghi Köhler e Koffka sia nei soggetti ingenui.⁴

Volendo usare la terminologia di Michail Bachtin, potremmo dire che in questo tipo di ricerche l'osservatore è nella "posizione del terzo", dell'uomo in generale:

La posizione del terzo è perfettamente giustificata là dove un uomo può mettersi al posto di un altro, là dove esso è intercambiabile, e ciò è possibile e giustificato soltanto nelle situazioni e nella soluzione dei problemi in cui la totale e irripetibile persona dell'uomo non è necessaria [...] Nel campo della conoscenza scientifica astratta e del pensiero astratto questa sostituzione di un uomo con un altro, cioè il fare astrazione dall'*io* e dal *tu*, è possibile (ma anche qui, probabilmente, soltanto fino ad un certo punto).⁵

È in base a questa comunanza del percepire che il ricercatore si sente autorizzato a invitare un'altra persona a entrare nel laboratorio e questa accetta di osservare e descrivere fenomeni che ritiene comuni. Riserve nascono se il soggetto ritiene invece sia in gioco il "suo modo individuale" di vedere.

■ Il rispetto come principio epistemologico nello studio della soggettività fenomenica

Nel campo della "soggettività fenomenica", non siamo in presenza di un comune modo di percepire da parte di osservatori diversi; qui la persona che parla di Sé attinge a una fonte inaccessibile a chiunque altro, psicologo compreso.

Il Sé è una entità fenomenica che, come scrive James, suscita sentimenti e processi difensivi di vario tipo (*self-feeling* e *self-preservation*). In questo ambito, una relazione interpersonale Io-Tu è imprescindibile. Si rende quindi necessario stabilire una relazione di

collaborazione dialogica con l'altra persona.

Lo studio della soggettività fenomenica nell'ambito della scuola gestaltista si fonda su due principi, quello *fenomenologico* già descritto, e quello della *interazione parti-tutto* o *principio del campo*.

Dal primo principio deriva la distinzione tra organismo come realtà anatomica e fisiologica, oggetto della biologia e della medicina, da un lato, e l'io fenomenico corporeo o vissuto del corpo dall'altro. Questa distinzione è stata posta in modo netto da Köhler nel 1929⁶ e poi recepita da Koffka e da altri gestaltisti.⁷

L'altro principio, quello della *interazione parti-tutto*, è stato così formulato da Wertheimer nel caso dell'interazione sociale:

Io sono qui con questo io come parte del campo. Se poi io sono parte del campo, allora il mio comportamento sarà governato da leggi del tutto e non da momenti isolati, esperienze parcellari.⁸

Questo principio afferma che la persona va studiata in relazione al campo, alla situazione, al tipo di rapporti che instaura con gli altri.⁹

Lewin ha posto questo principio in analogia alla transizione avvenuta in fisica dalla concezione aristotelica a quella galileiana e a certi mutamenti che hanno avuto luogo nel corso della storia della pittura:

Nella pittura medioevale non vi fu in genere, all'inizio, un vero e proprio ambiente, ma solo uno sfondo vuoto (spesso dorato) [...] Soltanto più tardi, in pittura, lo spazio comincia ad avere esistenza per se stesso: esso si costituisce allora come situazione complessiva [...] al punto che ogni parte è ciò che è, solo dentro e tramite la situazione complessiva (caso esemplare Rembrandt) [...] La dinamica dei processi deve essere sempre derivata dalla relazione fra l'individuo concreto e la situazione concreta e, nella misura in cui tali processi riguardano forze di origine interiore, dalle mutue relazioni fra i vari sistemi funzionali che compongono l'individuo.¹⁰

Per conoscere i vissuti che una persona ha di sé dobbiamo quindi costruire una situazione dove la persona sia in grado di accedere ai suoi vissuti e, dall'altro, sia disponibile a comunicarli. Qui diviene centrale quella variabile del campo che è la relazione interpersonale, "il rapporto Io-Tu" nel senso di Bachtin:

Il discorso intimo è compenetrato da una profonda fiducia nel destinatario, nella sua simpatia, nella sensibilità e benevolenza della sua comprensione responsiva. In questa atmosfera di profonda fiducia il parlante svela le sue profondità interiori.¹¹

L'involucro dell'anima è privo di valore autosufficiente ed è offerto alla benevolenza e alla grazia dell'altro. Il nucleo ineffabile dell'anima può essere riflesso solo nello specchio di una simpatia assoluta.¹²

La relazione interpersonale Io-Tu, oltre la coloritura affettiva pure essenziale di cui parla Bachtin, ha necessità di essere precisata in funzione dei diversi ruoli che l'Io e il Tu rivestono nella situazione globale (situazione di ricerca, educativa, terapeutica, ecc) e del tipo di interlocutore. Detto in termini pirandelliani, dei "centomila" aspetti dell'Io emergeranno quelli risultanti dai fattori in gioco "qui e ora" secondo il "principio di contemporaneità" di Lewin.

Per accedere a determinati vissuti di sé, per "approfondire" la conoscenza di sé non è sufficiente lo sforzo individuale; occorre un'adeguata atmosfera dialogica. In questo senso, il rispetto assume una valenza epistemologica.

La condivisione delle finalità nella situazione sperimentale e nella ricerca-azione

Una motivazione fondamentale che porta la persona ad "aprirsi" è costituita dalla condivisione degli scopi della situazione alla quale partecipa assieme al ricercatore. A questo riguardo è interessante seguire l'evoluzione metodologica dello stesso Lewin.

Nel caso delle ricerche tedesche sulla *Psico-*

logia dell'azione e dell'affettività e in particolare in quella sulla collera, «il soggetto entra nel laboratorio ignorando del tutto il vero scopo dell'esperimento» rimanendo in tal modo «entro la sfera di potere dello sperimentatore». ¹³ Il Lewin della ricerca-azione considera invece la condivisione delle finalità tra ricercatore e soggetti uno degli elementi caratteristici della ricerca in contesti naturali, quando si voglia ottenere la cooperazione degli individui e delle organizzazioni.

Oltre la condivisione delle finalità, una genuina cooperazione richiede anche «di stabilire di comune accordo la procedura sperimentale da seguire» e quindi la necessità da parte dei partecipanti di «familiarizzarsi con gli aspetti scientifici del problema». ¹⁴ Lewin arriva così a considerare «l'azione, la ricerca e l'addestramento come un triangolo che è indispensabile mantenere tale nell'interesse di ciascuno dei suoi vertici». ¹⁵

Queste caratteristiche informano tuttora la ricerca-azione e possono essere sintetizzate nel concetto di “dialogo democratico” sviluppato in ambiente scandinavo da Gustavsen. ¹⁶ Il ricercatore considera i partecipanti come suoi pari, non come oggetti di ricerca ma come persone dotate di valori, conoscenze, interessi, storie personali. La relazione tra ricercatore e partecipanti si caratterizza per l'ascolto reciproco e la possibilità di mettere in discussione tutti gli aspetti della ricerca e delle relazioni organizzative.

In questa situazione viene a realizzarsi il massimo del “rispetto” richiesto nella relazione di collaborazione dialogica tra lo psicologo e la persona dell'Altro.

A questo riguardo propongo come esemplare una situazione che mi ha consentito di analizzare le testimonianze di pazienti malati di cancro, testimonianze offerte col pieno consenso dei pazienti stessi.

Mi riferisco ad alcuni seminari intitolati *Il paziente oncologico guarito*, organizzati dal Reparto di Oncologia dell'Ospedale di Macerata, con lo scopo di diffondere nel vasto pubblico la convinzione che di cancro si può guarire e così sconfiggere gli stereotipi che circondano il

cancro: cancro = morte. A questi seminari partecipano pazienti, famigliari, medici, amministratori e altre persone interessate.

Una parte importante del seminario è costituita dalle testimonianze dei pazienti guariti o in via di guarigione che rievocano le esperienze drammatiche seguite alla diagnosi di cancro e alle terapie successive. La disponibilità a parlare di aspetti intimi di sé è dovuta al fatto che gli ammalati condividono gli scopi dell'iniziativa proposti dall'oncologo verso il quale nutrono fiducia e gratitudine.

La possibilità da parte mia di disporre di queste testimonianze, e di poterle analizzare anche dialogando coi pazienti, è dovuta alla mia partecipazione come relatore a questi seminari e quindi all'essere percepito come attivo e solidale all'iniziativa (come “parte del Noi” nel senso di Wertheimer). Le persone che rendono testimonianza, parlando di sé, condividono con gli organizzatori e i relatori lo stesso scopo, quello di cambiare il modo stereotipato di percepire il cancro.

I pazienti avvertono che anche le analisi dei loro vissuti fatte dallo psicologo possono contribuire allo scopo comune. Non si sentono quindi oggetti di studio ma attivi protagonisti di una iniziativa dove ognuno svolge una parte importante. In questa situazione viene a realizzarsi il massimo del “rispetto” richiesto nella relazione di collaborazione dialogica tra lo psicologo e la persona dell'Altro. ¹⁷

Interpretazione delle descrizioni di sé

Nel caso delle descrizioni di sé, il soggetto e lo psicologo non hanno ruoli assimilabili come nel caso della percezione degli oggetti, ma ruoli ben distinti essendo l'uno il ‘produttore’ del testo, l'altro “l'ascoltatore e interprete”.

L'interpretazione di un simile testo non può svolgersi che attraverso una cooperazione dialogica tra i due interlocutori. In ogni caso l'interpretazione da parte dello psicologo è influenzata dalle sue pre-comprensioni cosicché il prodotto finale può essere definito, nei termini di Bachtin, “proprio-altrui”. ¹⁸

Non potendo uscire dal circolo ermeneuti-

co, ciò che lo psicologo può fare è cercare di prendere coscienza delle sue pre-comprensioni. In tal modo eserciterà il massimo di rispetto verso l'alterità dell'altro.

La relazione ricercatore-partecipante nella cultura attuale

Nella cultura attuale, nella quale è riscontrabile sia un profondo mutamento del concetto di autorità sia una accresciuta sensibilità per la propria dignità di persona, si avverte l'esigenza di organizzare le ricerche secondo il metodo della "ricerca-azione" soprattutto quando si tratta di partecipanti impegnati professionalmente (insegnanti, personale sanitario, ecc.). Resta ancora in parte escluso il mondo degli studenti, che da sempre costituiscono i "soggetti" disponibili alla ricerca accademica da parte dei docenti-ricercatori.

Quanto questa disponibilità degli studenti e il loro ruolo incida sui risultati va analizzato di volta in volta. Secondo la mia esperienza, nel caso delle ricerche sulla soggettività fenomenica, i ruoli istituzionali interferiscono inevitabilmente nella relazione tra ricercatore e soggetto, complicando ulteriormente una relazione che, già per i suoi contenuti, si colora spesso di aspetti clinici.¹⁹

Riconoscersi in un testo: un approccio di campo

In alternativa all'approccio monologico cartesiano, Paul Ricoeur propone per la conoscenza di sé un approccio relazionale e dialogico: il dialogo con un testo.

Contrariamente alla tradizione del Cogito e alla pretesa del soggetto di conoscere se stesso per intuizione immediata, ci si comprende passando attraverso le grandi testimonianze che l'umanità ha deposto nelle opere di cultura. Se la letteratura non avesse dato articolazione all'amore e all'odio, ai sentimenti etici e a tutto quello che in generale forma noi stessi, ben poco ne sapremmo. [...] La comprensione che ognuno ha di

se stesso è narrativa: non posso cogliere me stesso al di fuori del tempo e, dunque, al di fuori del racconto; tra ciò che sono e la storia della mia vita c'è un'equivalenza. In questo senso, la dimensione narrativa è costitutiva della comprensione di sé.²⁰

Chiediamoci ora: attraverso quali processi si stabiliscono relazioni di similarità e/o di analogia tra un testo e l'io fenomenico del lettore?

Secondo un approccio elementarista, dovremmo immaginare una situazione nella quale, da un lato, sta il testo con le sue caratteristiche e, dall'altro, l'io del lettore-ascoltatore con le sue qualità. In altri termini il testo preesisterebbe con le sue caratteristiche ben definite all'incontro con il lettore, così come questi avrebbe di sé un complesso ben determinato di immagini. Al momento dell'incontro si tratterebbe di constatare l'esistenza o meno di relazioni di similarità.

Secondo un diverso approccio, quello relazionale o di campo, il rapporto tra testo e io fenomenico del lettore non può essere inteso come un puro rispecchiamento di due entità preesistenti come tali al momento dell'incontro.

Piuttosto, ciò che comprendo nel testo può far emergere qualità del mio io prima non avvertite e, viceversa, ciò che approfondisco del mio io consente una comprensione più ampia del testo. Si potrebbe parafrasare l'antica massima di Gregorio, secondo cui "le parole divine crescono col lettore", in questo modo: "come il testo cresce con il lettore, così, il lettore cresce con il testo". Esempio è il caso di Freud, che mentre ricava dalla sua autoanalisi i sentimenti di ambivalenza verso i genitori, scopre nei testi di Sofocle e di Shakespeare aspetti prima non considerati.

A questo riguardo è particolarmente illuminante la vicenda personale di Freud. Nella lettera del 15 ottobre 1897 a Wilhelm Fliess, Freud mette al corrente l'amico di un doppio ordine di vissuti: da un lato il recupero di antichi sentimenti infantili scoperti durante l'autoanalisi, dall'altro una nuova forma di comprensione del mito di Edipo, mediata dalle scoperte stesse. Freud scrive:

Caro Wilhelm, la mia autoanalisi è in effetti la cosa più importante di cui ora mi occupo e promette di essermi assai preziosa, se essa procederà fino alla fine [...] Essere del tutto onesti con se stessi è un buon esercizio. Mi è nata una sola idea di valore generale: in me stesso ho trovato l'innamoramento per la madre e la gelosia verso il padre, e ora ritengo che questo sia un evento generale della prima infanzia [...] Se è così, si comprende il potere avvincente dell'*Edipo re*.²¹

In questa dinamica lettore-testo si inserisce tuttavia un aspetto peculiare dovuto al fatto che il comprendersi, il riconoscersi, comporta modificazioni dell'assetto valutativo del proprio io con tutte le sequele affettive che ne derivano. La valutazione di sé va intesa come un equilibrio dinamico tra le immagini desiderate o idealizzate, da un lato, e quelle temute o disprezzate dall'altro.

In difesa di questo equilibrio, quando vi sia la minaccia di un brusco spostamento verso le immagini negative, si muovono forze potenti che possono erigere una barriera tra il testo e il lettore-ascoltatore, il quale, pur «guardando tutt'occhi, non vede e ascoltando tutt'orecchi, non intende» (Marco, 4, 12). Un esempio efficace è dato dall'episodio biblico (2 Sam, 12) nel quale Davide ascolta la parabola del profeta Natan e comprende il testo ma non riesce ad applicarlo a se stesso perché non può riconoscersi nel ruolo del colpevole. Ritorna qui attuale l'affermazione di Guardini: «è possibile conoscere se stessi solo se ci si accetta e ci si può accettare sinceramente solo se si conosce limpidamente se stessi».²²

■ Il rispetto come principio educativo

In questo ambito il contributo più significativo viene da Metzger a partire dai suoi scritti del 1941, pubblicati coraggiosamente durante il regime nazista.

Per ottenere risultati nella cura del vivente è necessario avere una chiara intuizione e un sentimento sicuro delle potenzialità

che giacciono assopite nell'oggetto delle cure medesime. Le forze e le condizioni che portano alla realizzazione della forma desiderata hanno la loro origine nell'essere che viene curato. Chi ha la responsabilità della cura deve limitarsi a creare condizioni esterne che permettano di regolare, rinforzare o affievolire le forze interiori. Nel caso degli esseri viventi non ci si può accostare dall'esterno con qualsiasi idea educativa, poiché non li si può costringere contro la loro natura; piuttosto si tratta di portare a sviluppo ciò che già si trova in essi come potenzialità. Nell'ambito del vivente le uniche forme durature sono quelle che provengono dallo sviluppo delle forze interiori e che la recente psicologia definisce come Gestalten, in accordo con la terminologia di Goethe, per contrapporle alle forme morte prodotte dalla coercizione.²³

Nel lavoro di cura si tratta quindi di rispettare le forze interiori e di attendere con fiducia e pazienza il loro manifestarsi, come Metzger dirà in un'opera successiva:

La meta, le forze strutturanti, i ritmi e i tempi necessari al lavoro di cura trovano la loro origine all'interno dell'essere curato; [...] quando tali forze mancassero non ci si può sostituire, pena la distruzione di quanto si pensava di costruire. Si deve piuttosto attendere pazientemente che le forze interiori risvegliate o rinvigorite sviluppino autonomamente il loro effetto.²⁴

Il principio del rispetto educativo si contrappone ai modelli autoritari, i quali, nella convinzione che la natura lasciata a se stessa tende sempre all'anarchia e al caos si sentono obbligati a intervenire dall'esterno con regole e proibizioni.²⁵

Traspare in questi modelli la forte consonanza con le concezioni orientali del taoismo e del buddismo zen, dottrine che Metzger richiama esplicitamente nel volume sulla "libertà creativa".²⁶

Riflessioni finali

Ci possiamo chiedere in che modo e in che misura le tre accezioni del concetto di “rispetto” fin qui considerate contribuiscano a una più approfondita comprensione dell’essere umano.

Il rispetto come “principio fenomenologico” porta a scegliere, tra i vari livelli di realtà della vita umana, i “vissuti interiori” assegnando ad essi la stessa dignità di oggetto di studio degli aspetti fisico-biologici. Si tratta di una scelta non indolore, non scevra di fatica soprattutto per chi, come nel mio caso, viene dalla medicina ed ha acquisito lo “stile di pensiero” (nel senso di Fleck)²⁷ di questo indirizzo.

Il rispetto come “principio epistemologico” discende da una concezione relazionale o di campo della persona, concezione che, abbandonato l’approccio monopersonale centrato esclusivamente sui fattori intra-individuali, valorizza invece le relazioni interpersonali. Nel caso dello studio della “soggettività fenomenica”, l’approccio di campo ritiene che per accedere a determinati vissuti di sé, per “approfondire” la conoscenza di sé non è sufficiente lo sforzo individuale, occorre istituire, tra ricercatore e persona partecipante, una atmosfera dialogica di carattere paritetico: condivisione degli scopi e dei metodi della ricerca. In questo senso, il rispetto assume una valenza epistemologica.

Il rispetto come “principio educativo” risulta da una concezione particolare della cura del vivente, quella che ritiene che le forze e le condizioni che portano alla realizzazione dello sviluppo personale abbiano la loro origine nell’essere che viene curato. Si tratta quindi di rispettare le forze interiori e di attendere con fiducia e pazienza il loro manifestarsi. Chi ha la responsabilità della cura deve creare le condizioni esterne che permettano di regolare le forze interiori.

Note

¹ W. METZGER, *Psychologie. Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments*, Steinkopf, Dresden-Leipzig 1941 (trad. it.

I fondamenti della psicologia della Gestalt, a cura di G. KANIZA, traduzione di L. LUMBOLLI, Giunti, Firenze 1971, p. 19).

² *Ivi*, (trad. it. p. 16).

³ W. METZGER, *Der Ort der Wahrnehmungslehre im Aufbau der Psychologie. Handbuch der Psychologie*, Bd. I, Halb. I, Hogrefe, Göttingen 1966, p. 4.

⁴ Cfr. M. WERTHEIMER, *Experimentelle Studien über das Sehen von Bewegung*, in: «Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane», vol. LXI, n. 1, 1910-1911, pp. 161-265.

⁵ M.M. BAKHTIN, *Estetika slovesnogo tvorcestva* (1979), Isskustvo, Moskva 1986 (trad. it. *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di C. STRADA JANOVIĆ, Einaudi, Torino 1988, p. 362).

⁶ Cfr. W. KÖHLER, *Ein altes Scheinproblem*, in: «Die Naturwissenschaften», vol. XVII, n. 22, 1929, pp. 395-401.

⁷ Mi permetto di rinviare a G. GALLI, *Psicologia del corpo*, CLUEB, Bologna 1997.

⁸ M. WERTHEIMER, *Über Gestalttheorie* (1924), in: «Symposion. Philosophische Zeitschrift für Forschung und Aussprache», vol. I, n. 1, 1925, pp. 39-60.

⁹ Cfr. G. GALLI (a cura di), *La persona in relazione*, Liguori, Napoli 2009.

¹⁰ K. LEWIN, *Übergang von der Aristotelischen zur Galileischen Denkweise in Psychologie und Biologie*, in: «Erkenntnis», vol. I, n. 1, 1930, pp. 421-466 (trad. it. *Conflitto fra una concezione aristotelica e una concezione galileiana nella psicologia contemporanea*, in: K. LEWIN, *Antologia*, a cura di G. GALLI, Il Mulino, Bologna 1977).

¹¹ M.M. BAHTIN, *Estetika slovesnogo tvorcestva* (trad. it. p. 287).

¹² *Ivi* (trad. it. pp. 375-387; 418-419).

¹³ T. DEMBO, *Der Ärger als dynamisches Problem*, in: «Psychologische Forschungen», vol. XV, n. 1, 1931, pp. 1-144.

¹⁴ K. LEWIN, *Problems of Research in Social Psychology* (1943-44), in: K. LEWIN, *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, APA, Washington (DC) 1997, pp. 279-288 (trad. it. *Problemi di ricerca in psicologia sociale*, in: K. LEWIN, *Teoria e sperimentazione in psicologia sociale*, traduzione di M. BACCIANINI, Il Mulino, Bologna 1972, p. 224).

¹⁵ Cfr. K. LEWIN, *Resolving Social Conflicts. Selected Papers on Group Dynamics* (1948), in: K. LEWIN, *Resolving Social Conflicts and Field Theory in Social Science*, APA, Washington (DC) 1997, pp. 13-152 (trad. it., *I conflitti sociali*, a cura di G.

PETTER, traduzione di R. LICAUSI, Franco Angeli, Milano 1972, pp. 257 e segg.).

¹⁶ Cfr. B. GUSTAVSEN, *Dialogue and Development. Social Science for Social Action: Toward Organizational Renewal*, Van Gorcum, Assen-Maastricht 1992.

¹⁷ Rimando al capitolo *Forme della coscienza di sé in situazioni limite* nel volume *La persona in relazione*, cit. Si veda anche L. LATINI, G. GALLI, *Il paziente oncologico guarito*, Simple, Macerata 2009.

¹⁸ M.M. BACHTIN, *Estetika slovesnogo tvorcestva* (tr. it. p. 285).

¹⁹ G. GALLI, *Prospettive di ricerca empirica dell'Io fenomenico*, in: «Annali Facoltà Lettere e Filosofia, Università di Macerata», 1970-1971, pp. 387-400; G. GALLI, *Die Analyse des phänomenalen Ich und die Tragweite der Gestalttheorie*, in: «Gestalt Theory», vol. II, n. 1-2, 1980, pp. 71-77.

²⁰ P. RICOEUR, *Exegesis. Problèmes de méthode et exercices de lecture*, Delachaux y Niestlé, Neuchâtel-Paris 1975 (trad. it. *Ermeneutica filosofica ed ermeneutica biblica*, traduzione di A. SOTTILI, Paideia, Brescia 1977, p. 76 e segg.).

²¹ S. FREUD, *Sigmund Freuds Brief an W. Fliess vom 15. Oktober 1897*, in: S. FREUD, *Briefe an Wilhelm Fliess 1887-1904*, Fischer, Frankfurt a.M. 1986 (trad. it. *Lettera a W. Fliess del 15 ottobre 1897*, in: S. FREUD, *Lettere a Wilhelm Fliess 1887-1904*, a cura di J.M. MASSON, traduzione di A.M. MASSIMELLO, Boringhieri, Torino 1986, pp. 305-308, citazione a p. 305).

²² R. GUARDINI, *Die Annahme seiner selbst*, Werkbund Verlag, Würzburg 1969 (trad. it. *Accettare se stessi*, traduzione di G. PONTOGGIO, Morcelliana, Brescia 1992, p. 27).

²³ W. METZGER, *Zur Frage der Bildbarkeit schöpferischer Kräfte*, in: «Arbeit und Betrieb», vol. XII, 1941, pp. 60-70, citazione alle pp. 62-63.

²⁴ W. METZGER, *Schöpferische Freiheit*, Kramer, Frankfurt a.M. 1962, p. 23 e segg.

²⁵ W. METZGER, *Zur Frage der Bildbarkeit*, cit., p. 67.

²⁶ Il rapporto tra le concezioni di Metzger e il pensiero orientale è un tema complesso che meriterebbe una trattazione estesa. Qui mi limito ad annotare che Metzger trova forti analogie nell'ambito dei comportamenti orientati a una meta: «per ogni compito esistono due modalità per raggiungere la meta. Un modo di procedere che potremmo definire macchinale si realizza tramite rigide regole, ricette, prescrizioni e proibizioni [...] Esiste un'altra procedura che definiamo libera in quanto guidata dal libero gioco delle forze del campo nella quale la meta e la persona che a essa tende costituiscono parti di una più ampia connessione gestaltica. In questo caso, lo spazio entro il quale la persona si muove verso la meta non è dotato di prescrizioni procedurali né da divieti. Piuttosto, quando vi sia un sufficiente grado di "attrazione alla meta", la via che porta a essa si costituisce in modo originale tramite la libera visione che abbraccia la situazione di partenza, i mezzi e il punto di arrivo» (W. METZGER, *Schöpferische Freiheit*, cit., pp. 72-75). Secondo Metzger anche il pensiero orientale valorizza particolarmente questo secondo tipo di comportamento orientato alla meta.

²⁷ Cfr. L. FLECK, *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*, Schwabe, Basel 1935 (trad. it. *Genesi e sviluppo di un fatto scientifico*, traduzione di M. LEONARDI, S. POGGI, Il Mulino, Bologna 1983).